

〔研究ノート〕

学部上級日本語クラスにおける協働的授業

——ピア・ラーニングの視点から考察する——

王 伸 子*

1. はじめに

留学生に対する作文の授業については、さまざまな取り組みがなされており、その実践報告も数多く出されている。とくに、学習者のレベルや学習目的に合わせたカリキュラムなども考慮し、新たな方法も取り入れられている。数年前から着目され、その報告もなされているものが、いわゆる「協働」学習を取り入れたピア・ラーニング (peer learning) である。この指導法は、教授者側が一方的に学習者を指導したり知識を与えたりするのではなく、学習者相互の働きかけと作業が必要なことから、実施するのにある程度の条件も必要であり、さらに学習者同士が仲間意識という信頼関係を持たないと一定の効果が上がるとは言い切れないと思われる。が、その理念には既存の教授形式と一線を画した指導法もあるので、注目に値する。この考え方を取り入れたピア・リーディング (peer reading)、ピア・レスポンス (peer response)、ピア・フィードバック (peer feedback) などが行われ、その報告も少なくない。

専修大学では、学部留学生を対象とした日本語科目を設置しているが、

* 専修大学文学部教授

とくに学部2年次以降の留学生を対象とした上級日本語科目では作文を取り入れた日本語教育を行っている。当該授業は、とくにピア・ラーニングを取り入れようとしてきた授業ではないが、数年行ってきた結果として、学習者同士が作文の内容をともに振り返りながら、さらに、その内容以上の情報を互いに引き出す、あるいは話し合う中で新たに出てきた側面から見ると、無意識だったものが意識化されるという、言ってみれば協働的流れになり、さまざまな面で互恵的なものも生まれる授業となったので、今回、その内容をピア・ラーニングの視点から見ながら実践報告を行いたい。

2. ピア・ラーニングとその先行研究

2-1. ピア・ラーニングの効果的側面

ピア・ラーニング (peer learning) は、教室内での学びにおいて、学習者同士の主体的な学びが相互的に作用し、教師、学習者ともにその学びの「過程」を共有するということで、まさにピア (peer) = 仲間との学びであり、教師主導の教育とは一線を画すものである。

まず、ピア・ラーニングに一定の効果が認められるとプラス面について論じたものには次のようなものがある。森 (2010) は、「教師から学習者へという一方的なフィードバックに依存せず、学習者間の建設的なインターアクションを通して、学習者がさらに書く力を高めていくことができると考える」と述べ、久野 (2007) は、「学習者が互いを補い合うことによって話す力を伸ばすことを目指し、学習者同士の意味交渉を引き出し、相手の言葉を取り込むなど、ピアの力を借りた話し方の変容を生むことがわかった」と、学習者同士の働きかけが習得に有効に作用すると、その考察を述べている。また、ピア・ラーニングを日本語教育の中で提唱して分析を続けている池田・館岡 (2007) でも、さまざまな効果的側面を述べて

おり、館岡（2007）では、「…対話をととして学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法」であり、「仲間といっしょに学ぶことによって、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的」があるとしている。

2-2. ピア・ラーニングの効果を疑問視する側面

一方、マイナス面に言及したものもあり、「…西洋文化を背景に持っている学習者には抵抗がなくとも、アジア文化圏の学習者は混乱を感じるようである」とする森（2010）や、劉（2008）のように「ESLのピア・レスポンス研究では、アジア系の学習者は集団の協調性を重視する文化背景や教師主導型の教育を受けてきたため、ピア・レスポンスの活動に適さないという指摘がある」など、英語教育の現場での観察に基づくものであるが、これは Mangelsdorf & Schlumberger（1992）を引用し、アジア文化圏で教育を受けた学習者には有効ではない側面もあるのではないかと学習者の背景に関して述べたものである。

さらに、同じくマイナス面であるが、学習者の運用能力について指摘する論文もある。プラス面についても述べた森（2010）だが、「初・中級学習者間では、能力の差があり、運営に困難なこともある」と、能力差が存在する学習者間での効果を疑問視した考察を述べている。また、鎌田（2003）は「文章表現上の問題として、書き言葉と話し言葉を混用する、適切な文体や語彙が使えない、という問題点も指摘されている」と、結果として出た効果についても問題点を指摘している。

2-3. ピア・ラーニングが適切に行われないことに対する懸念

前述した館岡（2007）でも、ピア・ラーニングの機会が設けられたからと言って、それがそれぞれの学習者の学びにつながるとは限らず、互いの

論点がバラバラで議論が深まらない、意見の再吟味がおこなわれないということもよくある例だと述べている。つまり、ピア・ラーニングという形式で行えばよいというものではないと、教示していると理解できる。

このことは、効果的側面が期待される可能性があるのに、教師の不十分な運営によって、それが残念な結果に終わってしまうということを指摘していると考えられる。宮前（2008）でも、「ピア同士の社会的な関係が不十分なため生産的なコメントまで至らないこと、時には逆に過剰な批判になること、さらにもっと根源的には、学習者のやる気や準備が伴わなくて消化不良に終わってしまう」という指摘を示している。ピア・レスポンスは学習者を支援する一つの方法ではあるが、簡単に形式だけを取り入れたのではその効果が得られず、かえって学習者の不信感をあおることにもなりかねない。アジアの文化背景を持つ学習者には合わないのではないかとという考察も、その原因の一部は、教師の運営の不具合によるものであるとも考えられよう。前述の劉（2008）では、ESLでの報告ではアジア文化の背景を持つ学習者には合わないという報告があると紹介しているが、アジア文化、教育の背景を知らない教師が、複数の文化を持つ学習者を扱った場合に起こることだと考えられよう。どの文化圏を背景に持っていても、自己の内在的経験、意見は引き出すことが可能であるので、逆にいえば教師が学習者の背景を理解し、それに適合した形で運営すれば、効果の上がる可能性を十分に持った学習方法となると思われる。劉（2007）も、その取り組み方によっては、学習者の受容態度も変わり、学習意識の面でも変化が見られ、中国でピア・レスポンスによる学習が効果を上げる可能性がある」と述べている。

3. 作文を取り入れた上級授業の実践報告

以上のような先行研究の分析をふまえ、本学学部留学生の上級日本語授業でおこなっている授業について述べ、考察を行いたい。

3-1. 授業の概要

まず、報告の対象とする授業について、その概要を述べる。

専修大学では、外国人留学生試験を経て入学した学生に対して、外国語としての日本語科目を6科目設置している。そのうち、4科目は1年次の必修科目であり、残り2科目は、2年次以降の自由選択科目である。選択科目は上級日本語科目として位置付けているが、必修科目である4科目の日本語科目の単位を取得していることを履修の前提条件としている。科目名は以下のとおりであり、各2単位が与えられる。

必修科目

日本語文章理解（専門文章の読解）

日本語文章表現（レポート・論文作成）

日本語音声理解（授業等の聴解）

日本語口頭表現（口頭発表）

選択科目

日本語上級理解

日本語上級表現

本稿で対象とする授業は、日本語上級表現と日本語上級理解である。日本語上級科目の特徴は、他の科目と異なり、複数年次単位履修可能科目だということである。つまり、2年次から4年次まで毎年履修可能であり、そのたびに単位が取得できるのである。また、この2科目はそれぞれ1展開されており、一人の教員が交互に担当することになっている。これは、留学生の日本語科目という性質上、常に日本語科目を履修し、日本語運用

能力を向上させるということを目的にしているからである。とくに学年が上がるにつれてゼミでの口頭発表や論文作成など、高い日本語能力が要求されるので、それに対応するための対策である。そのため継続的に履修する学生が多く、教授者側からすれば、縦断的観察も容易であり、授業をとくに作っていくという流れを作りやすい環境だと言える。今年度も、2～4年次まで、韓国人留学生11名、中国人留学生12名の計23名が履修している。また、通常の外国語科目の授業なので、1コマは90分である。

3-2. 授業の進め方

「作文を取り入れた」授業ではあるが、作文することだけが主な内容ではない。まず、その日の課題を出し、20～30分で考えをまとめ、作文を行う。完成したら順次提出させ、その場で表現や文法の問題点等をチェックし、提出した順番をこちらで控え、すぐに返却する。その後、時間があるときは全員に、ないときは内容が興味深いものを選び、数名に読み上げてもらふ。

学生たちは、聞き終わると意見を言い始め、また、それについて自分たちが知るところの情報なども話し始める。教師側が進めて行かなくとも、学生たちは自分たちの事柄としてその内容を捉え、積極的に参加してくる。一つには、書いた内容がおもしろく、みんなの興味を引くものだからであると言えよう。

当該授業がこの形に落ち着いたのにも、いろいろな経緯がある。上級の授業が開設されたころはさまざまなことを試みたが、2005年からは、テーマを与えて作文を宿題にし、それをあらかじめファイルの形で送信させ、プリントアウトしてこちらで直したものを授業で返却し、その内容を読み上げさせながら意見交換をしていた。しかし、卒業後に日本での就職を希望する留学生が多くなり、その機会も増えて、ほとんどの留学生が就職活動をするようになった。就職試験では、テーマが与えられ、一定時間内に

作文を書くという課題が出されることが多いので、そうした形で授業をおこないたいという声が多くなってきたのを受け、2009年から現在のかたちを続けている。

学生からの提案があれば取り入れることにしており、例えば、作文を書く用紙も、以前は罫線入りの解答用紙を配布していたが、就職試験では罫線なしの白紙が配られることが多いので、白紙に書いた方が練習になる、というので、現在では罫線なしの解答用紙を使用している。この授業は就職試験対策のための授業ではないが、学生の学習動機を維持するためには、できるだけ学生の自主的な考えを取り入れたいと思いながら進めている。

3-3. 作文のテーマ

テーマは、さまざま用意しているが、今まで出した中からいくつかあげておく。

- ・十年後の自分
- ・今、買いたいもの（金銭で買えるもの）
- ・今まで受けた、印象的な授業
- ・私の健康法
- ・自分の国に紹介したい日本の便利なもの、習慣
- ・理解に苦しむ日本の習慣
- ・日本のアルバイトでのよいところ
- ・日本のアルバイトでのよくないところ
- ・なんで日本にはこれがない？日本に紹介したい母国の○○

「十年後の自分」を書いたのち、「就職試験でも同じテーマが出ました」と報告してきた学生もいる。十年後の自分の姿をイメージできるということは、今後の人生計画を考えているということで、人事担当者はそうした学生の将来への取り組みの姿勢をみたいのだそうである。また、「今、買いたいもの（金銭で買えるもの）」では、スマートフォンという現実的な

ものから、小田急電鉄というものまであった。小田急はほとんどの学生の通学の経路だが、以前、向ヶ丘遊園という遊園地が営業していたころはロマンスカー（特急）はじめ、すべての急行が停車する大学の最寄駅「向ヶ丘遊園駅」だったが、遊園地が閉園してからは、特定の急行しか停車しなくなってしまう、当該駅利用者にはとても不便になってしまった、といういきさつがある。自分が小田急電鉄を買えれば、それを解消する、という内容であった。

こうした内容をお互いに発表しあうことにより、意見、新情報なども交換できる。また、同じ時間で仕上げた他の学生の作文の長さや内容も参考になり、積み重ねることによってそれぞれ工夫も凝らすようになってきている。

どのような作文を書くのか、その例を、中国、中国（香港）、韓国の学生のもを例としてあげておく。書いたものは、チェックを入れる前のものである。文法的な間違い、表現の未熟なものもあるが、話しことば調のものは書き言葉に、表現も適切なものに直して、その場で返却する。テーマは、上記の最後にあげた、「なんで日本にはこれがない？日本に紹介したい母国の〇〇」である。

テーマ「なんで日本にはこれがない？ 日本に紹介したい母国の〇〇」

上海の運転手

上海の運転度胸を、ぜひ日本の運転手に紹介したいと思います。

日本で何回も渋滞にあったことがあります。本当に何時間も微動もしません。日本人の忍耐力本当にすごいなと思いました。

しかし、上海の運転手は決してそんなに大人しくしません。

4車道の道路で車5台並べて走るとか、車線の上で走るとか、

わずかの隙間をぬって脱出するなどをして、必ず頑張って何とかしてみます。なので、いくら渋滞しても何時間も動かないことはあまりないと思います。とくに日本のバス運転手さんはのんびりしすぎです。乗っている方がいらします。

乱暴かもしれないですが、上海で運転するのが楽しいと思います。

ミニバス

香港にあるのに、日本にもありそうでないのは、ミニバスだ。

ミニバスとは、16人席のマニュアル式の乗客の車である。このミニバスは大変便利で、ターミナルはきちんとストップで止まるが、途中では高速道路は止まれないが、それ以外だと半分以上、自分の好きなところを口頭で運転手さんに伝えれば止めてくれる。

便利だけでなく、速さも拔群だ。通常2階バスでルートを走行すれば50分かかるルートが20分に短縮できるという申し分のない車だ。特に深夜に「死亡の棺」といわれている。

日本では、どうやらなく、あるとしてもそれほど普遍してなく、あくまでもバスかタクシーなので、すこし物足りないと感じつつある。

深夜の配達

韓国は出前の文化が発達していて、いつ、どこで出前を頼んでも、速い時間でとどけてくれる。日本でも花見・花火のシーズンには野外への配達もしているが、韓国は四季いつも野外への配達をしてる。また、味もそうだがサービス面で他店と差をつけるために「30分以内にとどけられなかったらお代は受けと

りません。」などのスピード配達もやっている。この前、バイクの配達員がバイク事故で死亡したことからスピード配達を止めてるところが多い。

配達もそうだが、店も深夜までやっているところが多い。むしろ、深夜だけ営業をやっているところもある。「カンジャンゲジャン」（カニの醤油づけ）が有名な通りがあって、深夜3～4時に行ってみると、かわいい女の子たちが口にカニをくわえている珍風景が見られる。

夜に、ふと夜食が食べたくなる時って誰だってあるだろう。コンビニまで歩くことも面倒くさい人のために、深夜配達が日本にあって欲しい。

3－4．作文に先立つ意見交換

以上のように、あるテーマを与え、それについて作文をしてから意見交換をおこなうというのが基本であるが、作文はせずに、意見交換だけになったテーマもある。それは、「日本に紹介したい、出身国の小説」というものである。テーマを与えると、中国の留学生はすぐに考えだしたが、韓国の留学生は、「これは…書けない」と言いだし、なぜかという問いに、全員がいくつかの理由をあげた。次のようなものである。①韓国には読書の習慣がほとんどない。②文庫サイズ、新書サイズというものもなく、通常のB5サイズほどの本なので、外出時に本を持って歩き空き時間に読むという習慣がない。③受験のための読書はあるが、楽しみのための読書はまずしない。④そもそも韓国に作家はいるのか…いるだろうけど、ほとんど知らない。⑤書店に並ぶ本は、現代ものならほとんどが日本の作家の翻訳もので、古典なら中国のもの。以上のような理由で、紹介できる韓国の作家の小説は思い当たらない、というのである。それについて、中国人の学生からも次々発言があり、質問と同時に中国での状況も説明した。韓国

人の学生も、複数の発言を聞きながら、自分が忘れていたこと、思い当らなかったことなども確認し、読書の習慣が日本や中国と全く異なるということ、あらためて確認した次第であった。

このように、テーマを与えてすぐに作文に取りかかるのではないこともあるが、その内容や現状に応じて、意見交換が先立つということもありうる。柔軟に対応し運営していくというのも、学習者が積極的に取り組む授業の一つの姿勢ではないだろうか。

3-5. 意見交換への学習者の姿勢

上記の作文にみるように、日本語力はほとんど同レベルと言ってよい。2年生の方が未熟であり4年生は達者であるということもない。すでに学部一般の授業を受けている正規留学生であるので、一定の水準以上の日本語である。その上で、こちらが直した個所を自分でチェックしながら、口頭でも読み上げ、さらに意見を言い合う。ここでは、ピア・レスポンスのように学習者同士に文法や表現をチェックさせるということはない。が、隣の席の学生の作文を見て、「これ、おかしいんじゃない？」などと言っている姿はよく見かける。学習者同士、自由に意見が言えるというのは、3-1.で述べたようにこの授業が、複数年次単位履修可能科目であるため、すでに3年目の履修であるという学生が常に数人おり、年度が変わって何名かは入れ替わるが、自由に書き、自由に発言するという空気ができているからであると考えられる。教師が授業の雰囲気作りに時間を費やすという必要がほとんどないのである。

また、普段はなかなか出身国が異なる留学生どうしても聞けない、「なぜ韓国人の留学生は…なの？」とか、逆に、「中国人の留学生はいつも…だけど、なぜ？」などということも質問することができ、それについての理由や背景も複数の人数で説明し合えるので、重い空気になることもなく、見ている限り客観的に意見を言い合っていると感じられる。

そのような意味では、結果として、まさに仲間（ピア）と協働で学習しているということになっているようである。

また、ある韓国人の留学生（経営学部3年次）が、「他の専門などの授業では、アウェイに乗り込んでいるようで、緊張してがんばって参加しているが、この授業では、自分のホームの授業のように感じられ、のびのびとできる」と発言しており、個人的に仲がよい友達同士というのではないが、授業での仲間という、ゼミナールでのような意識ができていないかのようで、それが学習の動機を上げ、有効に作用しているのではないかと考えられる。

さらに副産物的なものかもしれないが、この授業で意見交換したり、再確認した情報や自国の文化や習慣などが、就職試験の面接をはじめ、その他、日本人との接触場面で話のきっかけとして使うことができるという、話題の貯蓄のようなものができ、便利であるという声もあった。

4. 実践報告のまとめと考察

以上のような授業を観察すると、仲間（ピア）意識が有効にはたらいて、それが自分自身の学習に活用され、結果としてピア・ラーニングという学びになっているのではないかと分析することができる。

また、協働、テーマ、というかたちにこだわるのではなく、学生たちが自分の持つ文化的、言語的背景を肯定的に位置付け、今の自分を確認しながら日本の大学や日本の社会に、または他の外国人に接することができるようになるというのが望ましい形だと思われる。それについては、館岡（2011）に述べられている「…各自の異なった経験、背景の中で自らを位置づけることになる。位置づけることができるということは、自らの解放にもつながるかもしれない。他者をとおして初めて、自分自身に気づくの

であろう。」ということに共感を覚える。館岡（2011）は、読解についての協働学習とそれをととして学習者が得たものについて論じたものだが、仲間と学習していく上で有効に作用する信頼感、自分自身の位置づけということでは、共通するものがあると確信する。

さらに、この授業が、ある意味、進化しながら進めることができるのは、複数年同じ学生で実施できるという時間が大きく貢献していると思われる。その中から、「ホーム」だと感じる学生が参加することで、結果として協働的学習となり、ピア・ラーニングが生まれるのではないかと考える。

5. 今後の展望

これまでのことを振り返ると、ピア・ラーニングをおこなう、というよりも、ピア・ラーニングを目指して授業をおこなっていくというのが、よい効果に結びつくあり方かもしれないと考えられる。ピア・ラーニングの理論は意味のあるものだと思うのだが、かたちにこだわると、本当の意味でのピア・ラーニングから逸脱してしまうのではないだろうか。かたちだけを踏襲しようとする、アジアの学習者には合わないかもしれないという結果になるのではないかと懸念する。どのような学習の背景を持っていても、学習者自身が取り組む姿勢を見せ、ピアの意識が生まれたときに、自発的に協働学習になって行くのではないかと考えられる。

このピア・ラーニングを研究しようと思ったきっかけは、留学生の院生数名がピア・ラーニングでおこなう有料の日本語論文講座に参加したのだが、「もう出たくない」と言って戻ってきたという出来事があったからである。論文講座の講師は、「あなた方が今まで学部で勉強してきた日本語や、書いてきた卒論は大したものではない、レポートみたいなもの。でも、この講座に出ればピア・ラーニングで論文の書き方を指導するので、きっ

とできるようになる。」と言ったということである。さらに、論文に使用される日本語などが分かっている人はいるかと問いかせられ、黙っていると、「わかるわけですね。だからここに来ているんだから。」と発言したということで、院生たちは、自分たちが書いた卒論を見てもいないのに、なぜそのようなことを言われるのかと憤慨し、一挙に学習動機が下がったのである。そうした出来事から、ピア・ラーニングそのものがとんでもないものだと思われ、受け取った院生のことばを受け、さまざまな論文や著書に再度目を通した次第である。

ピア・ラーニングでは仲間との協働学習であるので、まず、ともに学ぶ学習者が仲間であるという意識が潜在的にもなければ難しいし、さらに、教師との信頼関係も大きく関係すると思われる。その点では、教室そのものが大きな意味でのピアになっていなければ、有効に作用しにくくなってしまう。

今後も、さらに研究を続けて行きたいが、本稿で報告した授業について言えば、毎年、学習者の入れ替わりもあるので、そのたびに新しい発見をしながらピアの雰囲気を保ちつつ授業を行っていききたい。また、他にもどのような可能性があるのかということを模索しながら、教授者側としての位置づけも自分自身で考えつつ、さまざまな研究報告にもあたって行きたいと思う。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 鎌田美千子（2003）長期的なレポート課題の試み：学部留学生への上級日本語作文教育『外国文学52』79－85，宇都宮大学
- 久野由宇子（2007）「ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探る」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2007年度日本語教育実践研究フォーラム
- 館岡洋子（1999）「テキスト・読み手・外部リソースの相互作用」『アメリカ・カナダ

- 大学連合日本研究センター紀要22』1-24
- (2000)「読解過程における学習者間の相互作用——ピア・リーディングの可能性をめぐって」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要23』25-50
- (2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111号, 66-75
- (2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』22号, 1-20
- (2003)「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』23号, 67-83
- (2004)「対話的協働学習の可能性」『東海大学紀要留学生教育センター』24号, 37-46
- (2005a)『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』東海大学出版会
- (2005b)「読解指導の理論と実践」東海大学留学生教育センター編『日本語教育法概論』東海大学出版会
- (2006)「読解授業における教師主導と協働的学習」『東海大学紀要留学生教育センター』26号
- (2007)「日本語・日本語教育を研究する 第33回 ピア・ラーニング」『国際交流基金 日本語教育通信』59号
- (2010)「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室——授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』7, 1-24
- (2011)「協働による学びがはぐくむことばの力——「教室で読む」ということをめぐって」『早稲田日本語教育学』9, 41-49
- 田中信之 (2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス——ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』126号, 144-153
- (2006)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査から話し合いの問題点を探る」『小出記念日本語教育研究会論文集』14号, 21-33
- 宮前和代 (2008)「英作文教育におけるピア・レスポンス——その効用と限界」『専修大学外国語教育論集36』
- 森洋子 (2010)“The practice of peer-learning at Kansai-Gaidai University: A case of intermediate reading and writing class”『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』20号
- 劉郷 (2007)「JFL環境における中上級中国語母語話者を対象とするピア・レスポンスの有効性」『言語文化と日本語教育』33号, 133-136
- (2008)中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性(日中韓3か国合同ジョイントゼミ(北京))『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書』平成19年度海外研修事業

- K. Mangelsdorf & A. Schlumberger (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1: 3, 171 – 193
- Kamimura, T. (2006). Effects of peer feedback on EFL student writers at different levels of English proficiency: A Japanese context. *TESL Canada Journal*, 23 (2), 12 – 39.
- Liu, J., & J.G. Hansen. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.